

**Título:** Pontes entre os aprendentes chineses e o ensino de PLE

**Autores:**

Adelina Castelo

Instituto Politécnico de Macau

Professora adjunta

adelina.castelo@ipm.edu.mo

Bruna Morelo

Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão

Leitora de língua portuguesa e cultura brasileira

brunamorelo@hotmail.com

José Peixoto Coelho de Souza

Universidade de Manchester

Professor de português

jose.coelhodesouza@manchester.ac.uk

**Resumo**

É conhecido que os aprendentes chineses costumam enfrentar dificuldades particulares na aprendizagem de línguas estrangeiras tipologicamente muito diversas da sua língua materna e na utilização de metodologias de ensino menos tradicionais para o contexto chinês. Por isso, é importante estabelecer pontes seguras entre o seu perfil de aprendente e os modos de ensino de professores de Português como Língua Estrangeira. Assim, este estudo visa contribuir para um maior conhecimento do perfil do aprendente chinês quanto a desafios e metodologias, com base em dados empíricos obtidos através de inquéritos que cruzam o ponto de vista dos estudantes com o dos professores.

**Palavras-chave:** Português como Língua Estrangeira, chineses, perfil dos aprendentes, metodologias, materiais didáticos.

## **Abstract**

It is known that Chinese learners often face particular difficulties in learning foreign languages which are typologically very different from their mother tongue as well as in the use of teaching methodologies that are less traditional in the Chinese context. Therefore, it is important to build good bridges between their learner profile and the teaching mode of teachers of Portuguese as a Foreign Language. So, this study is aimed at contributing to a better understanding of the Chinese learner profile in terms of challenges and teaching methodologies. It is based on empirical data obtained through surveys that compare the students' and teachers' point of view.

**Key-words:** Portuguese as Foreign Language, Chinese, learners profile, methodologies, learning materials.

## **1. Introdução**

Em constante crescimento, o ensino e a aprendizagem de português na China têm-se expandido pelo país. Essa constatação pode ser verificada tanto no número de universidades a oferecer licenciatura em língua portuguesa quanto no número de aprendentes que estão a estudar o idioma. Atualmente, dados do Instituto Politécnico de Macau e da Embaixada de Portugal em Pequim indicam que há 27 universidades que oferecem licenciatura em português e que recebem, no total, cerca de 500 estudantes por ano. Estima-se que, desde a abertura do primeiro departamento de língua portuguesa na China Continental, cerca de 4000 estudantes já ingressaram em universidades para realizar o curso de graduação em português. Antes do ano 2000, apenas três universidades na China Continental contavam com o ensino desta língua, o que indica que, em 16 anos, houve um aumento de 900% no número de universidades a oferecer o grau de licenciatura em língua portuguesa.

Neste contexto relativamente novo, surge uma série de debates, principalmente acerca do que deve ser ensinado e de que maneira nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) para estudantes chineses. Há, atualmente, muitos estudos na área, publicações com diferentes pesquisas e relatos sobre ensino e aprendizagem de português para aprendentes chineses,

que abarcam também questões sobre metodologias de ensino, como Li (2012), Silva (2012), e Grosso e Godinho (2014), para citar alguns exemplos. De uma maneira geral, constata-se tentativas de compreender quais as melhores formas de atender as demandas de ensino e aprendizagem dos estudantes, de lidar com diferenças culturais e com modos de ensinar e aprender. Assim, igualmente, o objetivo de muitos estudos é procurar entender o perfil do aprendente chinês.

Estudos anteriores na área de ensino de línguas estrangeiras para alunos chineses comumente tratavam os estudantes como passivos e homogêneos. De acordo com Volet e Renshaw (1996), até ao início dos anos 90, a literatura que tratava desses aprendentes consistia basicamente em pesquisas e manuais baseados em experiências pessoais, episódios e casos isolados com metodologias problemáticas. Deste modo, esta foi a imagem perpetuada por muito tempo e que, de certa maneira, deu início a algumas visões frequentes e traços comuns que aparecem na literatura para caracterizar o aprendente chinês. Algumas dessas visões, atualmente já mais problematizadas, incluem os seguintes factos:

- Há princípios reguladores que estão na base de sólidos valores na sociedade chinesa e que influenciam os modos de aprender do estudante chinês (Moutinho & Pacheco, 2012; Rodrigues, Arim, Caels, & Carvalho, 2008);
- Dentre esses valores, destaca-se um imenso respeito pelos mais velhos, o que influencia diretamente as relações professor-aluno, fazendo com que haja muito respeito e obediência aos professores (Moutinho & Pacheco, 2012);
- É dada grande importância à 'face' (Rodrigues et al., 2008), o que leva o aluno a não querer perder a face dando respostas erradas ou intervindo de forma a pôr em causa o professor;
- Verifica-se uma certa passividade e falta de autonomia por parte dos aprendentes (Liu, 2012; Rodrigues et al., 2008), que se limitam a seguir as instruções do professor, sem grande iniciativa;
- Predomina o hábito de usar o método de gramática-tradução e a necessidade de uma estruturação metodológica elevada (Barbosa, 2015; Grosso, 2007);

- Regista-se uma orientação para os resultados elevados (Volet & Renshaw, 1996), valorizando-se o sucesso académico, que se acredita depender apenas do esforço pessoal.

Nos dias atuais, há esforços para ultrapassar e questionar concepções que sejam generalistas, corroborando a afirmação de Yan (2012, p. 29) de que, como educadores, devemos ter uma “visão mais aberta e não-essencialista sobre a língua, cultura e identidade”. Designam-se, aqui, essas tentativas como uma busca por uma visão mais ampla, mas que é todavia singular, no que se refere a pensar os estudantes como sujeitos no mundo e não como um grupo homogêneo e uniforme (Moutinho & Pacheco, 2012; Volet & Renshaw, 1996; Yan, 2012). Vários estudos mostram que a passividade do estudante chinês, muitas vezes, é somente aparente e/ou uma interpretação (Cortazzi & Jin, 1996; Moutinho & Pacheco, 2012; Volet & Renshaw, 1996). Esta visão pode também estar relacionada com as culturas de ensino e aprendizagem do próprio professor, ou seja, com as expectativas do docente em relação aos aprendentes, que são influenciadas pelas experiências pedagógicas anteriores - situadas em sociedades e culturas específicas que não a chinesa. Além disso, muitos dos comportamentos que são atribuídos a estudantes chineses não são exclusivos destes aprendentes. Conforme Moutinho e Pacheco (2012), há um equívoco ao pensar-se que estudantes chineses são completamente diferentes dos ocidentais por estarem inseridos em contextos de ensino considerados tradicionais, de cunho rígido e autoritário – como se os estudantes ocidentais nunca tivessem passado por experiências educacionais nesse formato – e que, por esses motivos, não estariam preparados para experimentar outras possibilidades de ensino e aprendizagem numa língua estrangeira.

Assim, é preciso ter cautela ao tratar do perfil do aprendente chinês e faz-se necessário elaborar investigações confiáveis, com dados empíricos, para que se possa criar um entendimento mais produtivo das características e necessidades desses aprendentes bem como de metodologias de ensino e aprendizagem que sejam adequadas.

O presente estudo procura contribuir para dar uma resposta a essa carência. Para isso, começa por analisar os dados obtidos em inquéritos sobre os desafios e as estratégias didáticas mais importantes para a aprendizagem do português, de acordo com aprendentes chineses e professores nativos.

Após a identificação das implicações didáticas dos resultados, este trabalho apresenta uma proposta didática construída a partir das conclusões retiradas dos dados. Assim, este artigo é constituído por várias partes: a apresentação do objectivo do estudo e respetivas questões específicas (secção 2), a explicação da metodologia (secção 3), a descrição e análise dos resultados (secção 4), a identificação das suas implicações didáticas (secção 5), uma proposta de material didático que visa ilustrar a integração das implicações didáticas previamente delineadas (secção 6) e, finalmente, algumas considerações finais (secção 7).

## **2. Objetivo**

O objetivo deste trabalho é aprofundar o conhecimento sobre o perfil do aprendente chinês quanto a desafios e metodologias de ensino e aprendizagem. A pesquisa visa entender melhor quais são os desafios encarados pelos alunos chineses em relação ao estudo da língua portuguesa e que metodologias podem ser mais eficazes para prevenir e reparar possíveis dificuldades encontradas. Para isso, a partir de dados empíricos recentes, é feito um cruzamento de perspetivas, através da visão de aprendentes e professores. A seguir apresentam-se as questões específicas a que o estudo procura responder:

1. Que visão têm os aprendentes chineses das suas dificuldades e das estratégias didáticas mais adequadas para as ultrapassar?
2. Que perspetiva têm os professores sobre as dificuldades e as estratégias didáticas mais adequadas para os aprendentes chineses?
3. Que perfil do aprendente chinês de PLE se pode traçar, a partir da análise dos dados?
4. Que sugestões se podem fornecer aos docentes para facilitar as pontes entre os aprendentes chineses e o ensino de PLE?

### 3. Metodologia

Para procurar responder às perguntas do estudo, foram elaborados dois inquéritos *online*, através da aplicação *Survey Monkey*. Um inquérito teve como inquiridos aprendentes chineses com experiência de aprendizagem de, pelo menos, um ano. O outro foi dirigido a professores nativos de português que tivessem, no mínimo, um ano de experiência em ensino a estudantes chineses, dentro ou fora da China.

Abaixo, apresenta-se o Quadro 1, com as datas de recolha de respostas aos inquéritos e a estrutura dos mesmos.

Participantes	Aprendentes	Professores nativos de PLE
Data de recolha	Julho e outubro 2016	Outubro 2016
Estrutura do inquérito	1. Perfil (2) 2. Análise de sequência didática (7) 3. Perguntas-alvo (2)	4. Perfil (3) 5. Perguntas-alvo (2)

Quadro 1: Data e estrutura dos inquéritos

Ambos os inquéritos contavam com duas perguntas principais, que são o alvo da análise deste trabalho e eram seguidas de opções, a abordar mais detalhadamente na próxima secção. As perguntas-alvo são as seguintes:

- a) De acordo com a sua experiência, escolha as 5 tarefas mais úteis para ensinar português a alunos chineses.
- b) De acordo com a sua experiência, escolha as 5 maiores dificuldades dos alunos chineses na aprendizagem do português.

O inquérito feito aos aprendentes, contou com uma etapa a mais – sete perguntas de análise de sequência didática, que não serão abordadas neste trabalho –, além das perguntas referentes ao perfil dos respondentes e das perguntas-alvo, que eram comuns aos dois inquéritos.

No Quadro 2, mostra-se o perfil dos inquiridos.

		<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b>Méd.</b>	<b>DP</b>
Aprendentes <i>N</i> = 23	P1: Qual é a sua idade?	18	44	24.4	6.3
	P2: Há quantos anos estuda e usa a língua portuguesa?	1	20	4.2	4.0
Professores <i>N</i> = 18	P1: Qual é a sua idade?	27	68	41.7	12.0
	P2: Qual é o seu número de anos de ensino de português a aprendentes chineses, fora da China (continental ou RAEM)?	0	9	2.1	3.2
	P3: Qual é o seu número de anos de ensino de português a aprendentes chineses, na China (continental ou RAEM)?	0	21	5.7	5.8

Quadro 2: Perfil dos inquiridos

Como se pode ver no Quadro 2, no total, foram consideradas as respostas de 23 aprendentes: em média, estes tinham 24 anos e estudavam português há cerca de 4 anos. Quanto aos professores, foram 18 respondentes, todos nativos (portugueses ou brasileiros): tinham, em média, 41.7 anos de idade, 2 anos de experiência de ensino a chineses fora da China e 5.7 anos dentro da China.

#### 4. Resultados

Para mais facilmente se compreenderem os resultados deste estudo, comparar-se-ão as respostas dos aprendentes e dos professores, acerca das estratégias e dos desafios.

Como referido anteriormente, pediu-se aos alunos que seleccionassem as tarefas ou estratégias que consideravam mais eficazes para a aprendizagem do português. No Quadro 3 são apresentadas as percentagens de referências obtidas por cada estratégia, que aparece associada a uma competência predominante: EO (expressão oral); CO (compreensão oral); EE (expressão escrita); CE (compreensão escrita); G (gramática); V (vocabulário); C (cultura); vários aspetos envolvidos. O Gráfico 1 ilustra parte da informação do Quadro 3, incluindo as dez estratégias mais recomendadas pelos aprendentes e a sua percentagem de citação entre os professores.

	<b>Estratégias</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>	
CO	Audição de textos ou diálogos em português	14	12%	7	8%
EO	Diálogos entre colegas / simulações de situações reais em português	13	11%	12	13%
EE	Escrita de textos	12	10%	10	11%
G	Explicação detalhada das regras de gramática	11	10%	5	6%
V	Uso de vocabulário novo em várias situações	10	9%	9	10%
G	Exercícios gramaticais	10	9%	7	8%
EO	Leitura em voz alta de textos em português	10	9%	3	3%
EO	Respostas orais a perguntas do professor	8	7%	3	3%
EO	Apresentações orais	7	6%	7	8%
CE	Leitura de textos escritos	7	6%	2	2%
V	Tradução de vocabulário novo	4	3%	0	0%
C	Realização de pequenos trabalhos de investigação sobre aspetos da cultura lusófona	3	3%	8	9%
G	Descoberta das regras de gramática pelo aluno	3	3%	6	7%
vários	Outras respostas	3	3%	7	8%
EO	Cantar canções em português	0	0%	2	2%
CE	Respostas a perguntas sobre textos escritos	0	0%	2	2%
		115	100%	90	100%

Quadro 3: Estratégias recomendadas para a aprendizagem do português  
(percentagens de referência, segundo os aprendentes ou os professores)

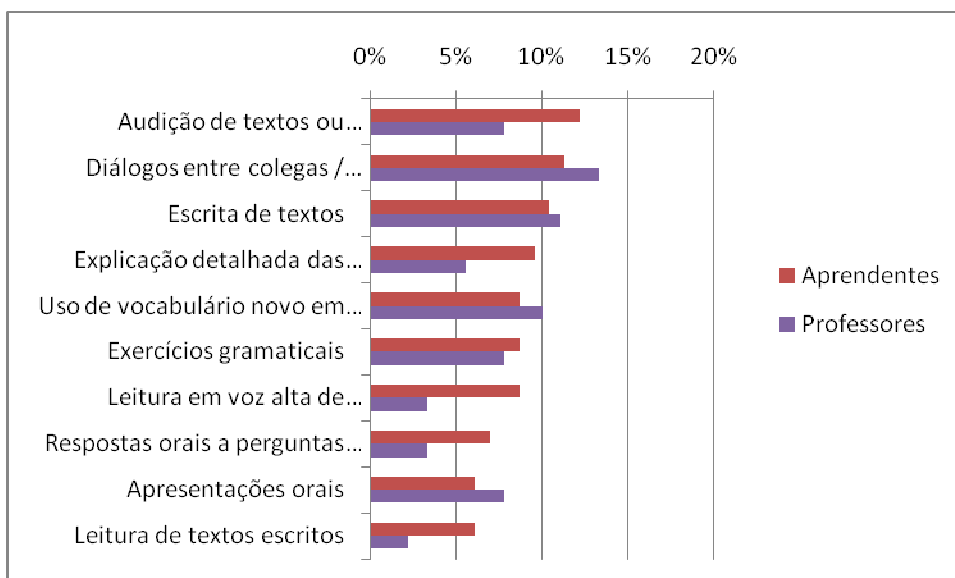


Gráfico 1: Dez estratégias mais recomendadas pelos alunos  
(percentagens de referência, segundo os aprendentes ou os professores)



Como é visível no gráfico, de uma forma geral, verifica-se um bom nível de concordância entre alunos e professores quanto às tarefas mais eficazes, pois encontram-se tendências semelhantes. De facto, as estratégias com maior número de referências por parte dos aprendentes são também muito escolhidas pelos professores, nomeadamente as seguintes: audição de textos ou diálogos em português; diálogos entre colegas / simulações de situações reais em português; escrita de textos; uso de vocabulário novo em várias situações; exercícios gramaticais.

No entanto, existem igualmente algumas discrepâncias. Por comparação com os professores, os aprendentes valorizam mais as seguintes tarefas: audição de textos ou diálogos em português; explicação detalhada das regras de gramática; leitura em voz alta de textos em português; respostas orais a perguntas do professor; leitura de textos escritos. Embora não esteja entre as estratégias mais escolhidas, é de referir que os aprendentes também valorizam mais a tradução de vocabulário novo do que os docentes (cf. Quadro 3). Os docentes, por seu turno, valorizam mais os diálogos entre colegas, as apresentações orais, a realização de pequenos trabalhos de investigação sobre aspetos da cultura lusófona e a descoberta das regras de gramática pelo aluno.

No Gráfico 2, agrupam-se as estratégias recomendadas em função das competências envolvidas.

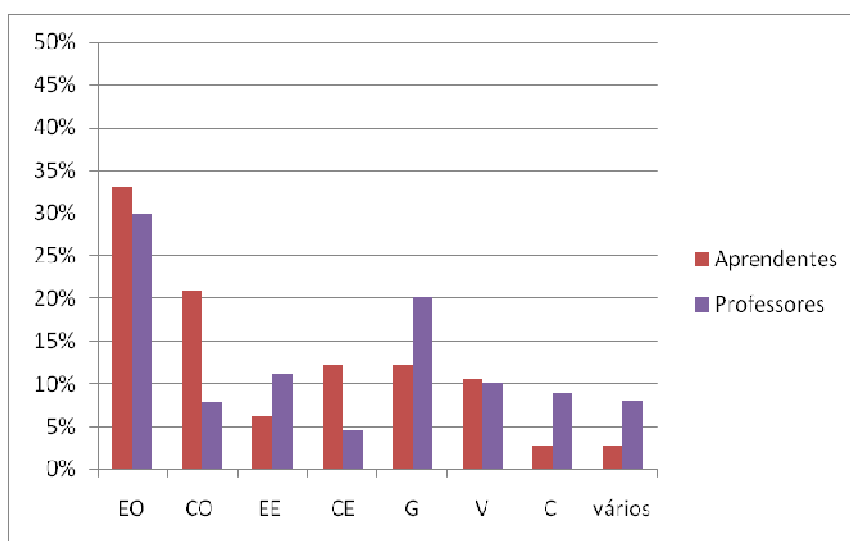


Gráfico 2: Estratégias recomendadas para a aprendizagem do português, agrupadas por competências (percentagens de referência, segundo os aprendentes ou os professores)

Ao considerar as tarefas mais recomendadas em função da competência predominante, verifica-se que os professores e os aprendentes concordam numa valorização claramente destacada da expressão oral (com um nível de referência igual ou superior a 30%) e intermédia do vocabulário (nível de referência por volta dos 10%). No entanto, por comparação com as respostas dos professores, os aprendentes privilegiam as estratégias associadas à compreensão oral e à compreensão escrita. Por contraste, os professores valorizam mais tarefas associadas à gramática (o que contrasta com a ideia corrente de que os aprendentes chineses valorizam muito a gramática), à expressão escrita e à cultura.

O Quadro 4 mostra os desafios que os alunos e professores associam aos aprendentes chineses de português, enquanto o Gráfico 3 destaca parte dessa informação, mais propriamente os dez desafios mais frequentemente referidos pelos alunos e as percentagens de referência aos mesmos por parte dos docentes.

	<b>Desafios</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>	
CO	Compreensão de textos orais	19	17%	12	13%
EO	Interação oral com falantes de português	13	11%	12	13%
EO	Produção dos sons do português	12	10%	10	11%
G	Uso das regras de gramática na expressão oral	12	10%	7	8%
EO	Realização das pausas e entoação no português	9	8%	11	12%
EE	Escrita de textos	9	8%	7	8%
CE	Compreensão de textos literários	8	7%	12	13%
CO	Compreensão de canções em português	6	5%	4	4%
V	Aprendizagem de vocabulário novo	6	5%	0	0%
G	Uso das regras de gramática na escrita	5	4%	4	4%
EO	Interação oral em diálogos / simulações com os colegas	5	4%	3	3%
EO	Expressão oral planeada (por exemplo, em apresentações orais)	5	4%	2	2%
CE	Compreensão de outros textos escritos	3	3%	2	2%
G	Compreensão das regras de gramática	3	3%	0	0%
vários	Outras respostas	0	0%	4	4%
		115	100%	90	100%

Quadro 4: Desafios na aprendizagem do português

(percentagens de referência, segundo os aprendentes ou os professores)

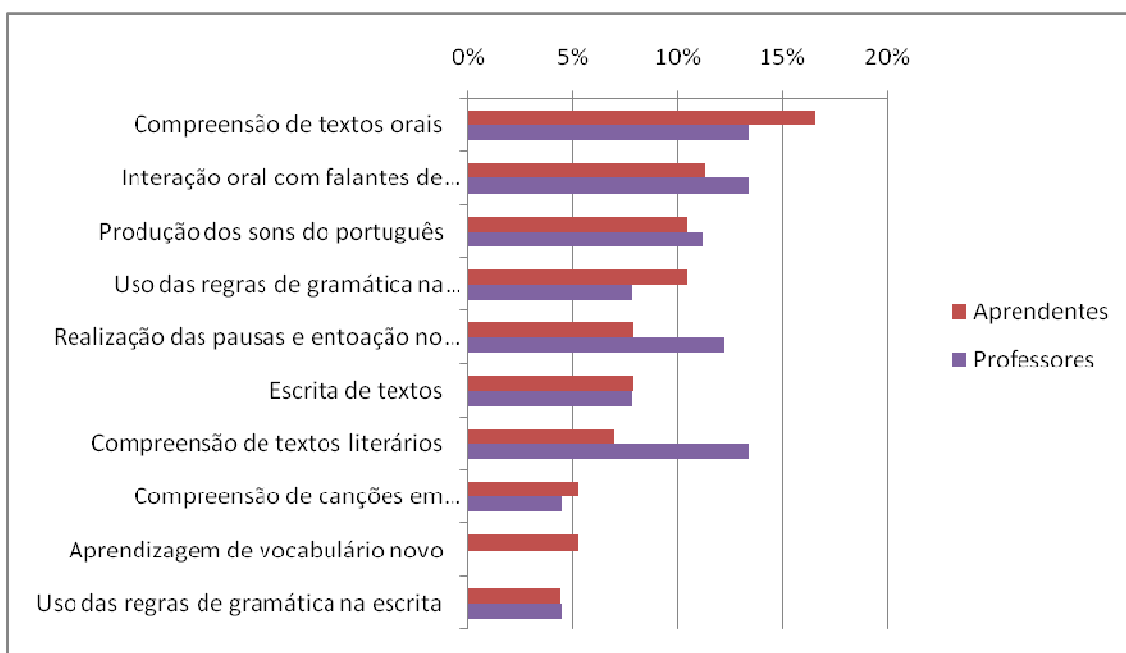


Gráfico 3: Dez desafios mais frequentemente referidos pelos alunos  
(percentagens de referência, segundo os aprendentes ou os professores)

A observação do gráfico revela, novamente, um bom nível de concordância entre alunos e professores. De facto, as dificuldades com maior número de referências por parte dos aprendentes são também muito escolhidas pelos professores – a saber: compreensão de textos orais; interação oral com falantes de português; produção dos sons do português; uso das regras de gramática na expressão oral; realização das pausas e entoação no português; escrita de textos; compreensão de textos literários.

Simultaneamente, registam-se algumas divergências. Apenas os alunos mencionam dificuldades na aprendizagem de vocabulário novo e na compreensão das regras de gramática (cf. Quadro 4). Os docentes, por seu turno, sublinham mais frequentemente do que os seus alunos os problemas na compreensão de textos literários e na realização das pausas e entoação.

No Gráfico 4, os desafios aparecem categorizados em função das competências predominantemente envolvidas.

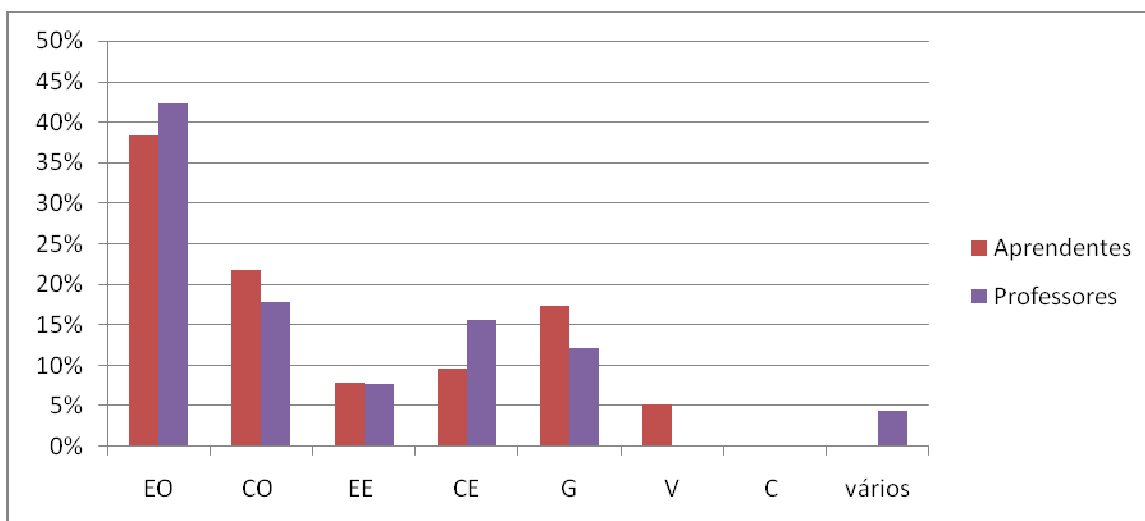


Gráfico 4: Desafios na aprendizagem do português, agrupados por competências

(percentagens de referência, segundo os aprendentes ou os professores)

Tal como se pode ver no gráfico, tanto os docentes como os discentes consideram que o maior desafio é constituído pela expressão oral (com a 38% a 42% das respostas a referirem esta competência), seguindo-se a compreensão oral (com 18% a 22% das respostas dadas), a gramática (12-17%) e a compreensão escrita (10-16%).

## 5. Implicações didáticas dos resultados

Ao revelarem uma reflexão sobre as estratégias mais adequadas e os desafios mais frequentes na aprendizagem do português por parte de alunos chineses, os resultados apresentados na secção anterior permitem responder às quatro questões específicas iniciais, fornecendo, assim, indicações importantes sobre o perfil destes aprendentes e determinadas implicações didáticas do mesmo.

A Figura 1 sistematiza os dados que permitem responder à primeira questão específica: “Que visão têm os aprendentes chineses das suas dificuldades e das estratégias didáticas mais adequadas para as ultrapassar?”.

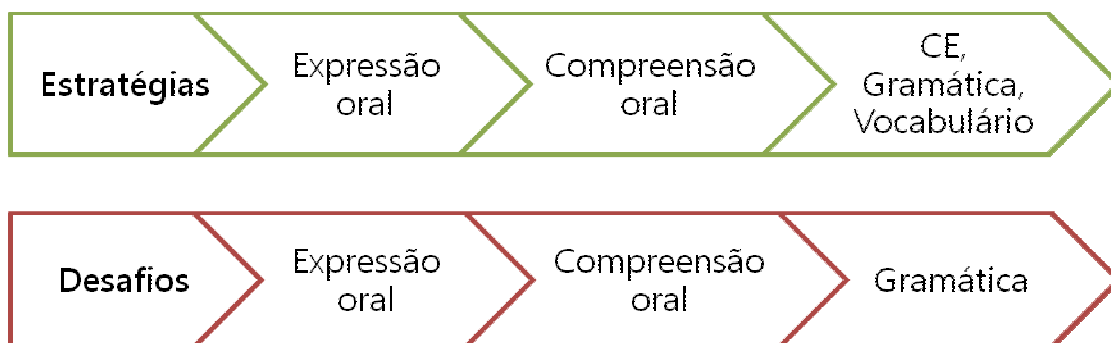


Figura 1: Estratégias adequadas e desafios, agrupados em competências e por ordem decrescente de referência (por parte dos aprendentes)

Tal como mostra a figura e considerando os resultados apresentados no Quadro 3, os aprendentes chineses defendem o uso de estratégias que permitem treinar a expressão oral (e.g. diálogos entre colegas, respostas a perguntas do professor, apresentações orais, leitura em voz alta) e a compreensão oral. Em terceiro lugar, surgem as tarefas que envolvem o treino da compreensão escrita, da gramática (e.g. explicação detalhada das regras, exercícios) e do vocabulário (e.g. uso de léxico novo em várias situações). É interessante notar que estes resultados vão ao encontro de dados apresentados por Xu (2016), segundo os quais 120 em 154 inquiridos referem que os professores deveriam dar mais importância à expressão oral (69 alunos) e à compreensão oral (51 discentes).

Os aprendentes chineses consideram ter mais dificuldades na expressão oral (sobretudo na interação com nativos e colegas e na pronúncia ao nível dos sons, pausas e entoação), na compreensão oral e no uso das regras gramaticais na expressão oral – cf. Quadro 4. É de registar que outros estudos têm igualmente identificado problemas particulares na pronúncia dos aprendentes chineses (e.g. Grosso, 2007; Wang, 1991).

Analisando as respostas dos aprendentes, é de sublinhar a adequação entre as estratégias selecionadas e as dificuldades identificadas. Concretamente, as duas competências em que detetam mais desafios (expressão oral, em primeiro lugar, e compreensão oral, em segundo) são trabalhadas por meio das estratégias que os alunos consideram mais importantes para garantir a aprendizagem do português. Esta correspondência sugere a existência de uma reflexão sobre o tema, o que contraria a ideia de

que os aprendentes chineses são pouco autônomos (e.g. Liu, 2012; Rodrigues et al., 2008).

A Figura 2 condensa os dados importantes para responder à segunda questão específica: “Que perspectiva têm os professores sobre as dificuldades e as estratégias didáticas mais adequadas para os aprendentes chineses?”.

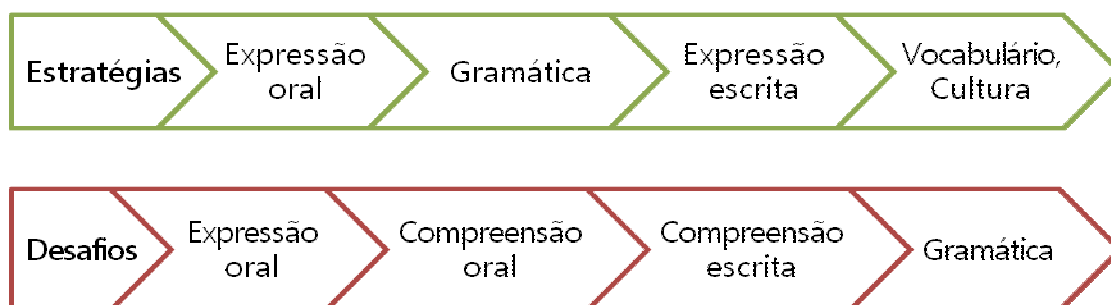


Figura 2: Estratégias adequadas e desafios, agrupados em competências e por ordem decrescente de referência (por parte dos professores)

Segundo os professores (cf. Quadro 3 e Figura 2), as estratégias mais adequadas para ensinar português a alunos chineses incluem tarefas associadas à expressão oral (e.g. diálogos entre alunos e apresentações orais), seguindo-se a gramática (explicação detalhada das regras, exercícios, descoberta das regras pelos alunos), a expressão escrita e o vocabulário, ao mesmo nível da competência cultural.

Quanto aos desafios (cf. Quadro 4 e Figura 2), convergindo com a visão dos aprendentes, os docentes consideram que os alunos chineses têm mais dificuldades na expressão oral (e.g. interação com nativos; pronúncia ao nível dos sons, pausas e entoação), na compreensão oral, na compreensão escrita (de textos literários) e na gramática (uso de regras na expressão oral). A hierarquia é quase igual à que foi observada nos alunos, com exceção da compreensão escrita, que é pouco referida por estes. Os professores sublinham que os aprendentes chineses têm dificuldades sobretudo em compreender textos literários.

É, no entanto, de notar que existe algum desfazamento entre as dificuldades encontradas e as estratégias propostas por parte dos professores.

Por exemplo, consideram a compreensão oral como uma dificuldade importante, mas as estratégias de compreensão oral não são as mais frequentemente referidas. Defendem a existência de dificuldades no uso das regras gramaticais na expressão oral, ao mesmo tempo que preconizam sobretudo tarefas relacionadas com a explicação detalhada das regras gramaticais, os exercícios e a descoberta de regras. Não incluem o vocabulário entre as dificuldades, mas este surge entre as tarefas mais úteis. Como referido, por exemplo, em Cortazzi e Jin (1996), alunos orientais e professores ocidentais apresentam, por vezes, culturas de aprendizagem completamente diferentes, o que pode levar a incompreensões do professor relativamente aos comportamentos discentes. Sabendo-se, geralmente, que os alunos chineses estão mais familiarizados com o método de gramática-tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras (cf. Barbosa, 2015; Grosso, 2007), é possível que este desfasamento (entre o que consideram ser os desafios a ultrapassar e as estratégias que propõem) se deva à dificuldade dos professores em lidar com uma cultura de aprendizagem completamente diferente e à tentativa de ir ao encontro daquilo que se pensa ser mais habitual para os estudantes.

Tendo em conta a resposta às duas questões específicas anteriores, é possível propor agora uma resposta para a terceira questão: “Que perfil do aprendente chinês de PLE se pode traçar, a partir da análise dos dados?”. Em termos de dificuldades, podem-se apontar as que são unanimemente referidas por professores e alunos: claramente a expressão oral, em primeiro lugar (com problemas ao nível da interação e também da pronúncia), seguida da compreensão oral, em segundo lugar, e de dificuldades no uso das regras gramaticais na expressão oral.

Em termos de estratégias, considerando as propostas dos inquiridos e o estabelecimento de uma certa coerência com as necessidades identificadas, é possível considerar que o aprendente chinês deve desenvolver o seu conhecimento linguístico sobretudo através de tarefas de expressão oral (como interações e apresentações orais), compreensão oral (audição de textos ou diálogos) e gramática (com explicação detalhada, exercícios e situações de uso das regras gramaticais na expressão oral).

Aborda-se finalmente a última questão: “Que sugestões se podem fornecer para facilitar as pontes entre os aprendentes chineses e o ensino de PLE?”.

Tendo em conta as sugestões de estratégias didáticas mais adequadas e as dificuldades que os inquiridos apontaram ao nível da oralidade, será importante privilegiar o treino da expressão oral, nomeadamente através de situações de interação entre colegas e com outros falantes, prática de regras gramaticais em situações de uso oral e apresentações orais. Convirá ainda abordar explicitamente a pronúncia, tanto ao nível dos fenómenos segmentais (sons), como dos suprasegmentais (pausas, entoação).

A compreensão oral também precisa de ser treinada com alguma insistência, recorrendo-se a diálogos contextualizados e outros textos, de preferência documentos autênticos, como a canção e os vídeos, de modo a expô-los a diferentes sotaques e registos da língua.

Finalmente, o professor deve ensinar gramática, não só de forma explícita e com exercícios de consolidação, mas também através da prática contextualizada. Sem esta prática contextualizada, os alunos poderão saber descrever as regras gramaticais, mas continuarão com dificuldades na sua utilização em situações comunicativas orais e escritas.

Com base nos achados apresentados anteriormente e a fim de colocá-los em prática, foi criada uma unidade didática que será analisada na próxima secção.

## **6. Material didático**

A unidade didática que se passa a apresentar e analisar agora intitula-se “A minha cidade preferida” e procura materializar as implicações pedagógicas e as sugestões didáticas discutidas na secção anterior. O material foi elaborado tendo em vista alunos chineses de cursos universitários que se encontram no nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Partindo da audição e estudo da canção “Adoro Lisboa”, do grupo português Madredeus, e tendo como produto final uma apresentação oral sobre a sua cidade preferida, indo ao encontro dos achados da nossa pesquisa, o material procura criar situações comunicativas de uso da língua portuguesa tendo como foco



principal a prática contextualizada da expressão e compreensão oral dos aprendentes. Nesta secção motivam-se as opções tomadas na criação do material, sendo que este é incluído na íntegra em anexo a este trabalho.

A unidade didática “A minha cidade preferida” divide-se em seis etapas: I – Para Começar; II – Conhecendo a Canção; III – Estudando Português; IV – Compreendendo a Canção; V – Fonética; VI – Produção Oral. Essas diferentes etapas buscam prover o suporte necessário para que os aprendentes possam construir e consolidar o seu conhecimento sobre alguns dos recursos linguísticos e fonéticos envolvidos na realização da apresentação oral em questão. As atividades que compõem as seis etapas que apresentamos a seguir procuram criar situações comunicativas que promovam a prática efetiva da língua e que permitam aos aprendentes expressar-se com mais fluência e correção em língua portuguesa através do estudo e da prática contextualizada com textos que atualizam diferentes géneros discursivos, sejam eles orais ou escritos. Para tanto, além da canção e da apresentação oral, no decorrer da unidade os aprendentes deparam-se com e/ou produzem textos como um esquema, diálogos entre colegas e uma entrada da *Wikipedia*, como se pode ver no Quadro 5.

<p><b>Tema:</b> A minha cidade preferida</p> <p><b>Géneros de receção:</b> entrada da <i>Wikipedia</i>, canção</p> <p><b>Géneros de produção:</b> esquema, diálogo entre colegas, apresentação oral com <i>powerpoint</i></p> <p><b>Recursos linguísticos:</b> consolidação da conjugação dos verbos regulares no presente do indicativo</p> <p><b>Recursos fonéticos:</b> acento de palavra; [v], [u] resultantes de redução vocálica</p>
--

Quadro 5: Géneros discursivos e recursos linguísticos e fonéticos abordados na unidade didática “A minha cidade preferida”

Além disso, por entendermos a importância de haver uma abordagem explícita de recursos fonéticos, decidimos incluir uma secção específica na qual se propõe a análise e a prática dos sons [v] e [u] resultantes de redução vocálica e discute-se a relação entre a tonicidade e a acentuação das palavras a fim de lhes dar mais segurança ao se expressarem oralmente.

A primeira etapa da unidade didática, *Para Começar*, tem como objetivos principais a ativação do conhecimento prévio dos aprendentes sobre Lisboa, cidade que constitui o tema da canção a ser abordada, e fornecer-lhes mais *input* linguístico e cultural sobre a mesma. Isso se dá através da produção de um associograma, no qual são convidados a escrever, a pares, seis palavras ou expressões que associam à cidade, para, em seguida, ler a abertura do artigo da *Wikipedia* sobre a capital portuguesa.

Na segunda etapa, *Conhecendo a Canção*, realiza-se a primeira audição da canção “Adoro Lisboa” com o objetivo da prática do reconhecimento de nove palavras presentes na letra e a sua associação com as respetivas imagens. As palavras e as imagens seleccionadas, como *mansardas*, *sardinhas* e *bairros*, entre outras, buscam estimular o imaginário dos aprendentes sobre a cidade. Desse modo, procura-se estimular a prática de compreensão oral da canção, um documento autêntico, que, como tal, possui as marcas discursivas e culturais de onde foi produzida. Como alternativa para o entendimento da letra, pede-se que relacionem os versos com a sua tradução em inglês.

A secção seguinte, *Estudando Português*, traz uma explicação sobre os usos do presente do indicativo, tempo verbal predominante na letra da canção em estudo e também amplamente utilizado na descrição de cidades, e as suas conjugações. De seguida, convida-se os aprendentes a praticá-lo de modo contextualizado, numa situação de interação oral entre eles na qual devem conversar sobre a frequência com que realizam diferentes atividades na sua cidade, como visitar o centro histórico, ir a museus, frequentar bares, vocabulário esse que também pode ser utilizado quando forem falar da sua cidade favorita.

A etapa *Compreendendo a canção* tem o propósito de estimular uma compreensão mais aprofundada da canção em estudo através da reflexão sobre aspetos das duas materialidades que compõem os textos desse género (a verbal e a musical). Para tal, solicita-se que os alunos respondam a sete perguntas que envolvem desde uma compreensão mais geral da canção, passando pela comparação entre Lisboa e a cidade dos aprendentes até à sua reação relativamente tanto à canção em si quanto à cidade descrita na letra. Além de promover a discussão da canção, as perguntas procuram fomentar a

prática das regras gramaticais enfocadas no exercício anterior de modo menos controlado e mais autoral.

Quanto à etapa seguinte, intitulada *Fonética*, as atividades focam a relação entre tonicidade e acentuação nas palavras paroxítonas e o fenómeno das vogais átonas [ɐ] e [u] resultantes de redução vocálica. A abordagem dá-se a partir de palavras presentes na letra da canção, tais como *história*, *heróis*, *gaivotas* e *alto*, buscando promover a identificação e a produção desses fonemas, contrastando-os com as respectivas vogais tónicas, e culmina com a leitura em voz alta dessas palavras na letra da canção, o seu contexto original. Espera-se que a prática individual desses fonemas permita que os aprendentes os consolidem e incorporem no seu repertório fonético-fonológico, tornando-os mais confiantes na sua expressão oral.

Na sexta e última etapa do material, os alunos são convidados a realizar uma apresentação oral de cinco minutos com o apoio de slides de *powerpoint*. Nessa apresentação, eles deverão selecionar informações relevantes para contextualizar a cidade perante os seus colegas (e.g. a sua localização e pontos turísticos conhecidos) e descrever aspetos mais subjetivos (e.g. o que apreciam e o que recomendariam fazer na cidade). Uma apresentação oral sobre a cidade preferida é uma maneira de colocar em prática os recursos linguísticos e fonéticos (presente do indicativo, vogais átonas) abordados no decorrer da unidade numa situação de comunicação autêntica, promovendo não apenas a expressão oral dos aprendentes, mas também a sua compreensão oral ao ver as apresentações dos colegas

Após discorrer sobre a unidade didática “A minha cidade preferida” e os seus objetivos pedagógicos, os quais buscam colocar em prática as estratégias didáticas que propusemos baseadas nos achados da pesquisa, passa-se agora a tecer algumas considerações finais sobre este trabalho, as suas limitações e as suas implicações para estudos futuros sobre o ensino de português para chineses.

## **7. Considerações finais**

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que temos consciência das limitações da amostra (bastante reduzida) e da análise (que não incluiu testes de significância estatística). Assim, alerta-se para o facto de os resultados apresentados deverem ser vistos como meras tendências. Da mesma forma, será necessário, no futuro, confrontar estes resultados com os de outros inquéritos (por exemplo, Liu, 2012, encontra contradições nas crenças dos aprendentes) para testar a sua validade.

Apesar disso, parece-nos que estes dados têm um interesse elevado, nomeadamente por apresentarem a perspetiva do próprio aprendente (e não apenas do professor com outra cultura de ensino-aprendizagem) e por confrontarem essa perspetiva com a do professor, contrastando as duas perceções, que, como vimos, são congruentes em vários aspetos mas variam em alguns pontos-chave. Além do mais, sublinha-se a sua relevância por serem dados baseados num inquérito, e não apenas em episódios vividos e recordados por professores, e por serem atuais, visto que a cultura de ensino-aprendizagem dos alunos chineses também está a sofrer alterações devidas a influências ocidentais (cf. Grosso, 2007).

Os dados aqui apresentados e discutidos permitem ter uma visão menos generalista e mais particular dos aprendentes chineses. Além disso, parecem revelar uma maior consciência dos próprios desafios por parte dos aprendentes e também uma grande coerência entre os desafios e as estratégias sugeridas, o que pode ser visto como uma demonstração de autonomia e reflexão, não de passividade. É ainda de referir que os aprendentes chineses mostram uma maior coerência na análise da sua situação do que os professores. Por exemplo, estes consideram que a gramática não é um dos principais problemas dos alunos, mas as estratégias relacionadas com o ensino da gramática constituem as segundas mais referidas pelos professores como adequadas para este público. É possível que eles valorizem tanto a gramática porque acham que os alunos querem estudar gramática e que tal resulte da dificuldade dos professores em lidarem com uma cultura de ensino-aprendizagem totalmente diferente.

Após o delinear do perfil do aprendente chinês com base nos resultados, foram identificadas algumas implicações didáticas. Estas podem ser consideradas uma ponte entre as características dos aprendentes chineses e o ensino-aprendizagem de PLE. Estas implicações sublinham as necessidades mais comunicativas dos aprendentes, sobretudo na modalidade oral, mostrando simultaneamente valorização da gramática, o que pode ser relacionado com os hábitos de uso de método de gramática-tradução no ensino de línguas estrangeiras no contexto chinês. Ou seja, uma ponte entre hábitos próprios de uma determinada cultura de ensino-aprendizagem e expectativas e necessidades mais valorizadas noutra cultura e, nomeadamente, no contexto de ensino-aprendizagem de PLE.

Inclui-se ainda uma unidade didática como exemplo dessa ponte, que procura o equilíbrio entre uma cultura de ensino-aprendizagem não comunicativa e os métodos mais comunicativos, necessários para desenvolverem não apenas a expressão oral, mas também a compreensão oral e as outras habilidades. Deste modo, a audição e o estudo da canção, documento autêntico rico em elementos culturais presentes na letra e na música, torna-se o mote para a prática contextualizada de aspetos linguísticos e fonéticos relevantes para a discussão do tema e para a realização do produto final.

Para terminar, esperamos que este trabalho possa contribuir para uma reflexão e um conhecimento cada vez mais aprofundados dos aprendentes chineses por parte dos professores e, assim, estabelecer pontes mais sólidas entre os aprendentes chineses e o ensino-aprendizagem de PLE.

## **Referências**

- Barbosa, A. V. (2015). O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. *Letras & Letras*, 31 (2), 111-127.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures of Learning: Language Classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom* (pp.169-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosso, M. J. (2007). *O discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau.

- Grosso, M. J, & Godinho, A. P. C. (Eds.). (2014). *O português na China: ensino e investigação*. Lisboa: Lidel.
- Lei, H. I. (2012). Objectivo nobre e responsabilidade grande. *Atas do 1.º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 12-13). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Li, C. (Ed.). (2012). *Atas do 1.º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Liu, Q. (2012). A potencialidade da promoção da aprendizagem autónoma da língua portuguesa para os aprendentes chineses universitários. *Revista SIPLE*, 3 (2).
- Ministério da Educação / GAERI (2005). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.
- Moutinho, R., & Pacheco, D. G. L. C. (2012). Mesa de conversação como espaço de ressignificação de sujeitos e de identidades em português língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51.2, 361-388.
- Rodrigues, M. H., Arim, E., Caels, F., & Carvalho, N. (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa - Mandarin*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, R. T. (Ed.). (2012). Linguagem, cultura e interação: espaços simbólicos construídos em língua portuguesa na China e em Macau. Parte II – Políticas linguísticas e abordagens teóricas. *Fragmentum*, 35, parte II. Laboratório Corpus: UFSM.
- Volet, S., & Renshaw, P. (1996). Chinese students at an Australian university: adaptability and continuity. In D. A. Watkins, & J. B. Biggs (Eds.). *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences* (pp. 205-220). Hong Kong and Australia: Comparative Education Research Centre (CERC) & Australian Council of Educational Research (ACER).
- Xu, C. (2016, Novembro). Do Chinês ao Português que distância vai? Conferência plenária apresentada no *Colóquio: Diálogos entre Língua(s), Literatura(s) e Cultura(s) no ensino e na tradução do Português e do Chinês*, Instituto Politécnico de Macau, China.
- Yan, Q. (2012). Quem são os “alunos chineses”? A necessidade de repensar a questão da identidade. *Fragmentum*, 35 (parte II), 28-32.

Wang, S. Y. (1991). *O português para um chinês. Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português aos chineses*. (n.p.): Instituto Rainha D. Leonor.

## ANEXO: Material Didático intitulado *A minha cidade preferida*

**Géneros de receção:** entrada da *Wikipedia*, canção

**Géneros de produção:** esquema, diálogo entre colegas, apresentação oral com *powerpoint*

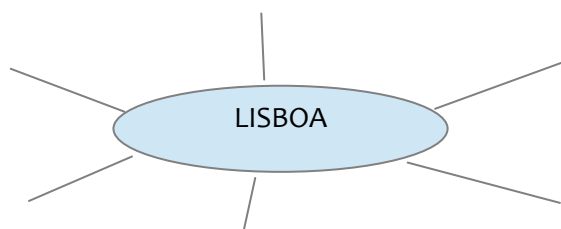
**Recursos linguísticos:** consolidação da conjugação dos verbos regulares no presente do indicativo

**Recursos fonéticos:** acento de palavra; [v], [u] resultantes de redução vocálica

**Fonte:** adaptado a partir de unidade sobre "Adoro Lisboa" em Castelo, A. (no prelo). *Sons da fala e sons do canto: música para ensinar fonética do Português*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

### I – Para começar

1) Já ouviu falar em Lisboa? O que sabe sobre a cidade? A pares, complete o esquema abaixo com palavras que associa à cidade.



2) Leia o início do artigo da *Wikipedia* sobre Lisboa e diga se as frases abaixo são verdadeiras (V) ou falsas (F):

- a) Lisboa é a cidade mais populosa de Portugal. (     )
- b) A cidade é a capital mais a ocidente da Europa continental. (     )
- c) Em 2014, Lisboa teve mais visitantes que Istambul e Roma. (     )
- d) Em 2015, Lisboa foi um destino turístico mais popular que Madrid.(     )

Lisboa

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

**Lisboa** é a capital de Portugal e a cidade mais populosa do país. Tem uma população de 547 733 habitantes, dentro dos seus limites administrativos. Na Área Metropolitana de Lisboa, residem 2 821 697 pessoas (2011), sendo a maior e mais populosa área metropolitana do país. É ainda a capital mais a ocidente do continente europeu na costa atlântica.

Lisboa é uma cidade global devido à sua importância em aspectos financeiros, comerciais, mediáticos, artísticos, educacionais e turísticos. Lisboa é a sétima cidade do sul da Europa que recebe mais turistas, depois de Istambul, Roma, Barcelona, Madrid, Atenas e Milão, com 3,35 milhões de turistas em 2014. Em 2015, foi a 11.<sup>a</sup> cidade turística mais popular do mundo, à frente de Madrid, Rio de Janeiro, Berlim e Barcelona.

(Adaptado de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lisboa>. Acesso em 19/10/2016).



## II – Conhecendo a Canção

1) Vai ouvir uma canção chamada *Adoro Lisboa*, do grupo português Madredeus. Abaixo estão palavras mencionadas na letra da canção. Ouça e numere de 1 a 9 as fotos que as representam na ordem em que as ouvir.



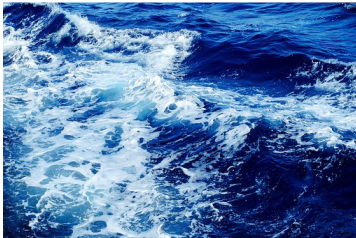
(    ) sardinhas



(    ) mansardas



(    ) princesas



(    ) mares



(    ) navalhas



(    ) bairros



(    ) gente



(    ) escadas



(    ) gaivotas

Fonte das imagens: pixabay.com

2) Agora ouça a canção e acompanhe a letra na página seguinte.

## ***Adoro Lisboa***

Letra e música: Pedro Ayres Magalhães e Fernando Júdice

- (1) Lisboa tem histórias de reis,  
De mares e de selvas  
(2) Lisboa tem histórias de hotéis,  
De espiões e de guerras  
(3) Lisboa tem lendas de heróis,  
Princesas, donzelas  
(4) Lisboa tem lendas do cais,  
Do fado e navalha  
  
(5) Lisboa tem a tradição  
Dos bairros antigos  
(6) Vinho e sardinhas no verão  
à beira do rio  
(7) Lisboa tem os rés-do-chão  
E as altas mansardas  
(8) E há que descer e subir  
Por estreitas escadas  
  
(9) Adoro Lisboa,  
Eu quero-lhe bem,  
(10) Gosto de ver as gaivotas  
nos céus de Belém  
  
(11) Adoro Lisboa,  
E as histórias que tem  
(12) E sei que há muita gente  
Que adora também

3) Agora relacione as estrofes acima com a sua tradução em inglês.




- (     ) Lisbon has legends of heroes, princesses and maidens  
(     ) I like to see the gulls in the skies of Belém  
(     ) Wine and sardines in the summer by the river  
(     ) And you've got to go up and down through narrow stairs  
(     ) Lisbon has stories of kings, seas and jungles  
(     ) And I know there are many people who like it too  
(     ) I love Lisbon, I care for her  
(     ) Lisbon has stories of hotels, spies and wars  
(     ) Lisbon has the tradition of the old districts  
(     ) I love Lisbon and its stories  
(     ) Lisbon has legends of quays, *fado* and pocket knives  
(     ) Lisbon has ground floor houses and tall mansards

### III – Estudando Português

1) Observe os seguintes versos extraídos da letra da canção que escutou:

“Adoro Lisboa / Eu *quero-lhe* bem / *Gosto* de ver as gaivotas no céu de Belém”  
“Adoro Lisboa / E as histórias que *tem* / E *sei* que *há* muita gente que *adora* também”

Os verbos em itálico estão todos no Presente do Indicativo. Usamos esse tempo verbal para:

 <b>ações habituais</b>	Eu me <b>levanto</b> sempre às 8h00. Normalmente <b>almoçamos</b> às 13h00 e <b>jantamos</b> às 20h30. O Sr. Ramos <b>compra</b> o <i>Jornal do Brasil</i> todos os dias.
 <b>constatar um fato</b>	A Terra <b>gira</b> em volta do Sol. A Ana <b>fala</b> inglês muito bem. As crianças <b>gostam</b> muito de chocolate. No Rio de Janeiro as lojas <b>fecham</b> às 19h00. Ele <b>trabalha</b> muito.
 <b>ações num futuro próximo</b>	<b>Ligo-lhe</b> amanhã. <b>Mudamos</b> de casa no próximo fim de semana.

(Extraído de *Gramática Ativa 1*, p. 14)

Os verbos regulares no Presente do Indicativo possuem as seguintes conjugações:

	ADORAR	COMER	ASSISTIR
<i>Eu</i>	adoro	como	assisto
<i>Tu</i>	adoras	comes	assistes
<i>Ele / Você / ...</i>	adora	come	assiste
<i>Nós</i>	adoramos	comemos	assistimos
<i>Eles / Vocês / ...</i>	adoram	comem	assistem

2) Com que frequência vocês fazem as seguintes atividades na sua cidade: *sempre, normalmente, às vezes, raramente ou nunca*? Em grupos de três, conversem sobre as atividades abaixo e complete a tabela com a frequência com que as fazem. Depois escreva três frases comparando os seus hábitos.

- a) Eu \_\_\_\_\_, mas ele/ela \_\_\_\_\_  
b) Eu e \_\_\_\_\_ (nós)  
c) \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ (eles / elas)

#### ***Com que frequência... na sua cidade?***

Sério?	Eu também. E tu, ...?	Nem eu.
--------	--------------------------	---------

	Nome:	Nome:	Nome:
vais a museus?			
sais de noite?			
visitas o centro histórico?			
vês filmes no cinema?			
praticas desporto?			
comes em restaurantes?			
passeias no parque?			
frequentas bares?			

#### IV – Compreendendo a Canção

1) Responda às perguntas abaixo. Depois compare as suas respostas com as do seu colega.

a) Do que trata a canção?

A canção fala de \_\_\_\_\_

b) Que semelhanças existem entre Lisboa e a sua cidade? E que diferenças existem? Dê exemplos.

Lisboa tem \_\_\_\_\_ e a minha cidade também tem.

Lisboa tem \_\_\_\_\_, mas a minha cidade não.

A minha cidade tem \_\_\_\_\_, mas Lisboa não.

c) O que achou mais interessante sobre a cidade? Porquê?

Acho \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_

d) Acha que a música combina com o sentimento expresso na letra da canção? Justifique.

(Sim / Mais ou menos / Não), porque \_\_\_\_\_

e) Gostou da canção? Porquê?

(Sim / Mais ou menos / Não), porque \_\_\_\_\_

f) Esta é uma canção de fado, género musical típico de Portugal. Ela é parecida com algum género musical que conhece? Qual/is?

(Sim / Mais ou menos / Não), porque \_\_\_\_\_

g) Depois de ler e ouvir sobre Lisboa, gostaria de conhecer a cidade? Porquê?  
(Sim / Não), porque \_\_\_\_\_

## V - Fonética

1) Observe as palavras no quadro abaixo e sublinhe a vogal tónica:

Lisboa	história heróis gosto adoro gaivotas	fado navalhas alta escadas mares
--------	--	--

2) Nas palavras com acento gráfico, este está na vogal tónica?

3) Qual é a vogal tónica nas palavras que não têm acento gráfico?

4) Compare as vogais tónicas e átonas presentes nas palavras em *itálico* presentes na letra da canção:

“*Gosto* de ver as gaivotas nos céus de Belém”

“Lisboa tem lendas do cais, do fado, *navalhas*”

a) São a mesma vogal (quanto ao som)?

b) Qual é a diferença entre o som das vogais tónicas e das átonas?

5) Complete o quadro com as palavras, de acordo com o som da vogal sublinhada, como no exemplo.

<u>navalha</u>	<u>alta</u>	<u>escada</u>	<u>mansarda</u>	<u>vinho</u>	<u>sardinha</u>
<u>rio</u>	<u>adoro</u>	<u>fado</u>	<u>gaivota</u>	<u>bairro</u>	<u>quero</u>
<u>princesas</u>	<u>antigos</u>				

vogal oral átona >>	[ɐ]	[u]
	<u>navalha</u>	

6) Leia as palavras de cada coluna em voz alta.

7) Leia uma das estrofes da canção em voz alta.

## VI – Produção Oral

1) Prepare uma apresentação oral de 5 minutos sobre a sua cidade preferida para ser apresentada na próxima aula. Além de trazer algumas fotos e informações sobre a cidade, como localização e pontos turísticos, fale sobre por que gosta dela, que lugares costuma visitar, o que gosta de fazer lá e o que recomenda fazer na cidade.